

Remmers, Werner

Wider die Überverwaltung in der Erziehung

Heid, Helmut [Hrsg.]; Mollenhauer, Klaus [Hrsg.]; Parmentier, Michael [Hrsg.]; Thiersch, Hans [Hrsg.]: *Das politische Interesse an der Erziehung und das pädagogische Interesse an der Gesellschaft. Beiträge vom 7. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 17.-19. März 1980 in der Universität Göttingen.* Weinheim ; Basel : Beltz 1981, S. 21-25. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 17)



Quellenangabe/ Reference:

Remmers, Werner: Wider die Überverwaltung in der Erziehung - In: Heid, Helmut [Hrsg.]; Mollenhauer, Klaus [Hrsg.]; Parmentier, Michael [Hrsg.]; Thiersch, Hans [Hrsg.]: *Das politische Interesse an der Erziehung und das pädagogische Interesse an der Gesellschaft. Beiträge vom 7. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 17.-19. März 1980 in der Universität Göttingen.* Weinheim ; Basel : Beltz 1981, S. 21-25 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-229267 - DOI: 10.25656/01:22926

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-229267>

<https://doi.org/10.25656/01:22926>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

17. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

17. Beiheft

Das politische Interesse an der Erziehung und das pädagogische Interesse an der Gesellschaft

Beiträge vom 7. Kongreß der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
vom 17.–19. März 1980 in der Universität Göttingen

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von
Helmut Heid, Klaus Mollenhauer, Michael Parmentier, Hans Thiersch

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1981

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Das politische Interesse an der Erziehung und das pädagogische

Interesse an der Gesellschaft : vom 17. - 19. März 1980 in d. Univ.

Göttingen / im Auftr. d. Vorstandes hrsg. von Helmut Heid . . . -

Weinheim ; Basel : Beltz, 1981.

(Beiträge vom . . . Kongress der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft ; 7)

(Zeitschrift für Pädagogik : Beih. ; 17)

ISBN 3-407-41117-0

NE: Heid, Helmut [Hrsg.]; Deutsche Gesellschaft

für Erziehungswissenschaft: Beiträge vom . . .

Kongress . . . ; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1981 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Gesamtherstellung: Beltz, Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41117 0

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
-------------------	---

I. Pädagogik und Politik

JÜRGEN SCHMUDE	
Das politische Interesse an der Erziehung	13
WERNER REMMERS	
Wider die Überverwaltung in der Erziehung	21
HANS THIERSCH	
Das politische Interesse an der Erziehung und das pädagogische Interesse an der Gesellschaft	27
IVAN ILLICH	
Erziehung am Ausgang des Industriezeitalters	41
ERNST CLOER	
Thesen zum Verhältnis von Pädagogik und Familienpolitik	49

II. Zur Theorie pädagogischer Praxis

HELMUT PEUKERT	
Pädagogik – Ethik – Politik. Normative Implikationen pädagogischer Interaktion	61
DIETER GEULEN	
Ursachen und Risiken einer Alltagswende in der Pädagogik	71
BERND DEWE / HANS-UWE OTTO	
Die symbolische Funktion institutionalisierter Problemdeutungen im sozialpolitischen Handlungsfeld	81
VOLKER BRIESE / BERNHARD CLAUSSEN / WILHELM HEITMEYER / ARNO KLÖNNE/ KLAUS PETER WALLRAVEN	
Zum gesellschaftlichen Kontext der Werte- und Moralerziehung. Kritische Anmerkungen zu einem Konzept der politischen Bildung	91

III. Thesen zur Jugendarbeitslosigkeit

HELLMUT LESSING / MANFRED LIEBEL

Jugendarbeitslosigkeit zwischen pädagogischer Befriedigung und Selbstorganisation 101

THOMAS OLK

Jugendarbeitslosigkeit im Umbruch der Werte. Vom Ausschluß aus der „Arbeitsgesellschaft“ zur Befreiung für einen schöpferischen Lebensstil 103

WOLFGANG NAHRSTEDT

Lernziel „Arbeitslosigkeit“. Organisierte Langeweile oder Demokratisierung der Gesamtzeit? 107

KLAUS HEINEMANN

Arbeitslosigkeit und Sport 111

IV. Schule und Lehrer

JÖRG SCHLÖMERKEMPER

Gesamtschule und Politik. Grundlagen und Perspektiven für die Weiterentwicklung der Schulreform 121

ALFRED K. TREML / HANS-JÜRGEN SCHLIEWERT / ROSWITH VÄTH-SZUSDZIARA / GERHARD GLÜCK

Latente Lernprozesse 133

JOHANNES WILDT

Der Stellenwert schulpraktischer Studien für eine professionalisierte Lehrerbildung 147

WERNER SACHER

Lehrerfortbildung in Bayern (1972–1980). Eine Auswertung des Datenmaterials mit Hilfe quantitativer Verfahren 155

WILFRIED BREYVOGEL / HEINZ-ELMAR TENORTH

Lehrerschaft und Faschismus 169

V. Zehn Jahre Vorschulerziehung in der bildungspolitischen Diskussion

LINE KOSSOLAPOW

Versuch einer historisch-sozialen Standortbestimmung der Vorschulerziehung . . . 185

RUDI BRIEL

Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung im Rahmen von Modellversuchen im Elementarbereich 189

ERICH RAAB / HERMANN RADEMACKER	
Modellversuche als Mittel der Reform im Elementarbereich	197
DORIS KNAB	
Erfahrungen aus dem CIEL-Förderprogramm	199
WOLFGANG TIETZE	
Evaluationsphasen im Kontext bildungsreformerischer Maßnahmen	203
URSULA PEUKERT	
Bemerkungen zur Notwendigkeit einer Theorie der Vorschulerziehung	205
Die Mitarbeiter dieses Heftes	207

Wider die Überverwaltung in der Erziehung

Vor ziemlich genau zehn Jahren wurde von der BILDUNGSKOMMISSION des BILDUNGSRATS der *Strukturplan* verabschiedet. Dort hieß es (S. 10): „Das Problem des Curriculum ist nicht allein das Problem einer „Entrümpelung“ der Lehrpläne. Im Kern ... handelt es sich darum, das Bildungswesen für eine neue Entwicklungsphase der Gesellschaft, für einen veränderten humanen, intellektuellen und zivilisatorischen Anspruch auszurüsten.“ Im März-Heft 1980 der Zeitschrift *Merkur* urteilt RÜDIGER ALTMANN über die „einst mit so hoffnungsvollen Prognosen begrüßten 70er Jahre“: „tatsächlich liegt eine Dekade des Niedergangs hinter uns“. Der Bildungsreform, um die herum man eine neue Gesellschaft konzipiert habe, wirft ALTMANN rückschauend illusionistische Züge und naiven Futurismus vor. Ein großer Wurf sei die Reform nicht gewesen. Die Bildungsentwürfe schwankten vielmehr „zwischen Anpassung und Widerstand gegenüber der Industriegesellschaft, zwischen Leistungsanspruch und einer sträflich permissiven Pädagogik, zwischen Entkoppelung der Ausbildung vom Arbeitsmarkt und Wiederverkoppelung mit dem Beschäftigungssystem. Schließlich endete alles in Bürokratie“. Man mag über die Bildungsreform, über die – meiner Ansicht nach maßlos überschätzte – gesellschaftspolitische Funktion der Schule, über die bildungspolitischen Grabenkämpfe denken, was man will. Es lohnt keinen Blick zurück im Zorn. Außerdem ist auch viel Gutes auf den Weg gebracht worden. Dies darf nicht von der Kritik überrollt werden. Zornig aber kann und muß man werden über die Bürokratisierung des Schulwesens, die heute alles beherrscht.

Wir leben seit einigen Jahren – trotz wehevoller Worte in Bildungsgesamtplänen – in einem Regime nur noch technokratischer Stabilität. Die Bildungsbürokratie mißt schulische Leistungsstandards mit der Mikrometerschraube. Ungewöhnliche Ideen werden in Modellversuchen domestiziert. Fällige politische Entscheidungen werden in Form wissenschaftlicher Begleitforschung auf die lange Bank geschoben. Und den Sinnfragen bleibt nur, auf der alternativen Szene zu vagabundieren.

Die Verfassung bestimmt, daß das gesamte Schulwesen unter der Aufsicht des Staates steht. Dies ist in den vergangenen Jahren eher als Aufforderung verstanden worden, im Schulwesen immer mehr staatlich zu regeln und zu reglementieren. Es wurde aber kaum gesehen, daß zur staatlichen Aufsichtspflicht auch gehört, pädagogisch hinderliche oder gar unsinnige Bestimmungen aufzuheben. Aber die Anstrengung und Phantasie, Probleme dort zu lösen, wo sie entstehen, stand und steht in keinem Verhältnis zu der verbreiteten Neigung, die Probleme immer ganz hoch zu hängen bzw. nach oben zu schieben, wobei eine ideologisch zu hoch gehängte „Demokratisierung“ und „Kollegialisierung“ diese Tendenz sogar noch verstärken können. Dies ist ein Problem unserer politischen Kultur und verrät eine verschleppte Obrigkeitsstaat-Mentalität. Erschwert wird eine problemnahe Verständigungsbereitschaft auch durch besondere deutsche Traditionen dogmatischer Intoleranz und den Hang zu perfektionistischen Lösungen.

Der bürokratische Regelungsperfektionismus im Schulwesen hat nicht erst heute zu einem Zustand geführt, der eine vorbürokratische Verständigung überflüssig erscheinen läßt und

seinerseits zum Teil auch unmöglich macht. Der Mangel an Spielraum für selbstverantwortliche Lösungen hat eine Subventionsmentalität entstehen lassen, die – unter dem Gesichtspunkt der Gleichbehandlung – zu immer engmaschigeren Verwaltungsvorschriften zwingt und die Fähigkeit und Bereitschaft zu selbstverantworteten Lösungen in immer weniger noch bürokratiefreie Nischen zurückdrängt. – Das Ergebnis ist der in der Hektik der überverwalteten Schule zur pädagogischen Ratlosigkeit verurteilte Lehrer, dessen pädagogische Eigenkompetenz von ihm selbst und von der Schulverwaltung schließlich kaum noch wahrgenommen wird. Zur Bilanz des Bürokratiewachstums gehören nicht zuletzt auch die durch die Veranstaltung Schule ständig beschäftigten und zugleich zutiefst gelangweilten Schüler, die ihre Mitgestaltungsbedürfnisse oft nur noch in Form „erlaßwidriger“ Ersatzhandlungen oder durch innere Emigration befriedigen können.

Neuerdings hat sich die Schulrechtskommission des DEUTSCHEN JURISTENTAGES vorgenommen, den Dschungel der Verwaltungsvorschriften zu lichten. Alle wesentlichen, die Grundrechte berührenden Fragen sollen der gesetzlichen Regelung durch die Parlamente vorbehalten sein. Bei der verbreiteten Neigung, vieles unbesehen in einen Verfassungsrang hochzustilisieren, kann ein bloßes Mehr an Parlamentsvorbehalt allein jedoch nicht die Lösung sein. Die Anrufung der Verwaltungsgerichte zeigt, daß sich die Fälle mehren, in denen Eltern und Schüler ihre Rechte berührt sehen. Die Verwaltungsgerichte halten sich zwar aus pädagogischen Streitfragen heraus, aber sie verlangen Verfahrensvorschriften, die der Schule das Leben schwer machen. Wenn nicht an der einzelnen Schule Verständigung gesucht und gefunden wird, statt hinter jedem pädagogischen Vorgang eine Grundrechtsverletzung zu argwöhnen, wird sich auf die Parlamente und Gerichte eine Wesentlichkeitsflut ergießen, die alle Pädagogik mit der Logik von Gesetzen und Verfahrensvorschriften verfremdet. Die Summe der so entstehenden Regelungen ist am Ende die durchschlagendste Grundrechtsverletzung. Ebenso summieren sich die von den einzelnen Schulen nach oben geschobenen Probleme und die verlangten Einzelregelungen zu einer Vorschriftenfülle, die niemand gewollt hat, aber auch niemand durch vorbürokratische Verständigungs- und Entscheidungsbereitschaft verhindert hat. – Wir kommen aus der pädagogisch tödlichen Regelungsflut nur wieder heraus, wenn der einzelnen Schule einschließlich ihres örtlichen Umfeldes eine erlaßfreie Selbständigkeit – innerhalb einiger weniger Rahmenbedingungen – wiedergegeben und zugemutet wird.

Diese Forderung scheint nicht neu zu sein. Schon der *Strukturplan* spricht sich dafür aus, daß die einzelnen Bildungsinstitutionen eine größere Selbständigkeit erhalten und „Zentren vielfältiger sozialer Beziehungen und Teilhaberverhältnisse werden“ (S. 254). Die Empfehlung der BILDUNGSKOMMISSION vom Mai 1973 zur verstärkten Selbständigkeit der Schule sagt dazu: „Jede staatliche Verwaltung steht vor der Schwierigkeit, daß so komplexe soziale Systeme wie die Schule nicht mehr ausschließlich zentral verwaltet werden können. Wenn die immer differenzierter werdende Wirklichkeit in der Schule bewältigt werden soll, müssen die Schulen in der Lage sein, selbst flexibel und situationsgerecht zu handeln und zu entscheiden“ (S. 15).

Die Empfehlung schlägt deswegen eine Neuregelung des Verhältnisses „von zentraler Verwaltung und dezentraler Gestaltung im Schulwesen, von zentraler Planung und dezentraler Verwirklichung, von gesamtgesellschaftlicher Zielsetzung und schulischen Gegebenheiten“ vor (S. 16).

Das scheint die Lösung zu sein. Sieht man sich die Texte aber etwas genauer an, so stellt sich das Selbständigwerden der Schulen als ein Vorgang systemtheoretisch begründeter

Ausdifferenzierung dar. So heißt es im *Strukturplan*: „Die einzelnen Bildungsinstitutionen erhalten eine größere Selbständigkeit und werden *zugleich* stärker in die Ordnung rationalisierter Anforderungen gestellt, die sich aus der Gesamtplanung ergeben“ (S. 254). Es ist ganz offensichtlich, daß dieser Ansatz nur solange hält, wie die beglückenden Selbständigkeits- und Partizipationsgefühle mit dem kühlen Kopf staatlicher Gesamtplanung übereinstimmen. Partizipation wird huldvoll gewährt, solange sie staatlicher Gesamtplanung nicht zuwiderläuft.

Von staatlicher Gesamtplanung hat die BILDUNGSKOMMISSION übrigens nicht wenig gehalten. In der Empfehlung von 1973 heißt es z. B.: „Die Rahmenrichtlinien sollen Anzahl und Gestalt der Zeugnisse und Abschlußzeugnisse festlegen, die Mindest- und Höchstzahl und die Art der Leistungsnachweise regeln sowie die zulässigen Bewertungsverfahren darstellen. Sie sollen auch Verfahrensvorschriften zur Transparenz im Sinne der Offenlegung der Beurteilungskriterien und der Begründungspflicht bei Leistungsbewertungen enthalten“ (S. 20). Ich kann nicht finden, daß solche Festlegungen von großem Vertrauen in die Selbständigkeit und pädagogische Urteilkraft der Schule bestimmt sind.

Der damalige Ansatz der BILDUNGSKOMMISSION geht von einer konsensfähigen Gesamtplanung aus, die durch Partizipation eine zusätzliche Schubkraft erhält. Heute jedoch haben wir Zweifel an der Möglichkeit einer konsequenten Gesamtplanung wie überhaupt an der Machbarkeit der Bildungs- und Erziehungsverhältnisse. Wir haben inzwischen erfahren, daß Planung störend in die Verhältnisse eingreift, von denen sie ausgegangen ist, und oft selbst die Unordnung schafft, die dann als Bedarf nach neuer Planung auftritt. Wir wissen auch, wie der öffentliche Erwartungs- und Problemdruck auf den Schulen lastet und das Klima der Partizipation verschlechtert, Abwehrmechanismen schafft und Möglichkeiten der Ablenkung vom inneren Zustand einer Schule bietet. Es muß unterhalb dieser zu hoch angesetzten Problemlagen wieder mehr Konsens über das, was Schule soll, entstehen.

Die BILDUNGSKOMMISSION hat mit ihrer Empfehlung zur verstärkten Selbständigkeit der Schule ein harmonisches und zukunftsfrohes Gedankengebilde errichtet, das mit der Wirklichkeit kollidiert ist. Es sieht so aus, daß THEODOR DAMS, Mitglied der Kommission, dieses vorausgesehen hat. DAMS hat in einer Protokollerklärung Gründe für die Nichtverabschiedung der Empfehlung zum damaligen Zeitpunkt genannt. Er bemängelt vor allem, daß dem „Soll“ der Empfehlung kein „Ist“ einer Situationsanalyse zugeordnet ist. Er forderte die Nachlieferung einer Situationsanalyse und Diagnose, um die Realitätsbezogenheit und Praktikabilität der Empfehlung zu sichern.

Meinem Eindruck nach steht eine realitätsbezogene Situationsanalyse der Alltagswirklichkeit an den Schulen bis heute noch aus. Die bildungspolitische Rhetorik redet auch heute noch darüber hinweg. Die wissenschaftliche Forschung wird von den bildungspolitischen Lagern je nach Bedarf als Kronzeuge bemüht. Sie will sich auch, forschungspolitisch gesehen, den eigenen Ast nicht absägen. Sie ist mit ihrem komplizierten wissenschaftlichen Instrumentarium wohl auch nicht in der Lage, den Mangel an Konsens über die eigentlichen Aufgaben der Schule zu ersetzen oder neu herzustellen. Ich glaube im übrigen, daß es keiner umständlichen Situationsanalyse mehr bedarf. Es ist zu offensichtlich, daß das herkömmliche Instrumentarium staatlicher Schulverwaltung in die Krise geraten ist und daß der bildungspolitische Streit sich immer mehr von den eigentlichen Nöten der Schule entfernt. Es ist ebenso offensichtlich, daß die in einer zunehmend künstlichen Lernwelt organisierte und staatlich überverwaltete Schule immer mehr eine

„Einrichtung zur Kompensation von Erfahrungsverlusten, die ihrerseits alle Erfahrung aus den Augen verliert“, wird; so HERMANN LÜBBE kürzlich auf einer Tagung in München. Trotz – und vielleicht teils auch wegen – der Bildungsreform hat sich die Schule immer weiter vom Leben entfernt. Staatliche Planung und Verwaltung sind – trotz wohlmeinender Absichten – zu einer Hauptursache der Entfremdung der verwalteten Schule von den Lebensproblemen ihrer Schüler, Eltern und Lehrer geworden. Die Bildungspolitik dient nicht mehr nur der Legitimationsbeschaffung für die öffentlichen Schulen, sie legitimiert vielmehr nicht selten auch den größten Unfug.

Die Situation rechtfertigt, auf einen neuen Ansatz zuzugehen. Ich habe dafür nur den Arbeitstitel „Erlaßfreie Schule“. Die „Erlaßfreie Schule“ braucht weit mehr Freiräume und Befugnisse, als es die BILDUNGSKOMMISSION vor dem Hintergrund ihrer Gesamtplanungsgläubigkeit für erforderlich hielt. Es geht heute nicht um ein bißchen mehr Mitsprache an einem im übrigen vorgefaßten Gesamtkonzept. Es geht vielmehr um die Ermöglichung einer eigenverantworteten Gesamtkonzeption an der einzelnen Schule, während die staatliche Schulaufsicht nur die notwendigsten Rahmendaten und Mindest-Standards setzt. Alles, was auf der Ebene der Schule und ihres Trägers entschieden werden kann, muß in der „Erlaßfreien Schule“ auch dort konsequent entschieden und verantwortet werden. Die Schulaufsicht wird neben der Aufsicht über die Einhaltung der Mindest-Standards dann hauptsächlich Beratungsaufgaben wahrnehmen können.

Ich will mit der „Erlaßfreien Schule“ die einzelne Schule nicht in die Zufälligkeit der jeweils eigenen pädagogischen Provinz entlassen. Die BILDUNGSKOMMISSION beschränkte die Verselbständigung der Schule auf das Mitwirkungs-dreieck Lehrer, Eltern, Schüler. Die „Erlaßfreie Schule“ wird die unmittelbar Betroffenen aber nicht mit ihren Problemen allein lassen. Lehrer, Schüler und deren Eltern können in die Lebensfremdheit einer nur noch verwalteten Schule selber bereits so verstrickt sein, daß sie diese schon gar nicht mehr wahrnehmen. Ich denke deshalb bei der „Erlaßfreien Schule“ daran, die einzelne Schule aus ihrer verschulten Isolation herauszuholen und sie in ihr konkretes Umfeld einzubinden. Dies könnte auf der Ebene des Schulträgers – oder in größeren Städten unterhalb dieser Ebene – in Form von Schulvereinen geschehen. Ein solcher Schulverein könnte die am Ort befindlichen kulturellen, sozialen und wirtschaftlichen Einrichtungen sowie namhafte und kompetente Personen zusammenführen, um die Schulen des Ortes zu fördern und das, was an den Schulen dann geschieht, auch mitzutragen und mitzuverantworten.

Ich möchte nicht die Kommunalisierung der Schule, sondern die Vereinigung aller auf kommunaler Ebene an der Schule interessierten bzw. zu interessierenden Kräfte. Es muß zum Ausdruck kommen, daß das kommunale Gemeinwesen als Gesamtheit „seine“ Schule trägt, gestaltet und – im Rahmen der Verfassung und der Gesetze – verantwortet. Ein beziehungslos zersplittertes Fachunterrichtssystem macht den Schülern in der Schule das Leben schwer. Ein beziehungslos zersplittertes System von verschiedenen Einrichtungen und Zuständigkeiten macht der Schule am Ort das Leben schwer. Es ist ein Konzept fällig, wie alle am Ort befindlichen Lernmöglichkeiten in einem Zusammenspiel der Kräfte sachlich und personell für die Schule fruchtbar gemacht werden können.

In einer solchen mit ihrem Umfeld wieder verzahnten Schule erhält auch die Lehrerfortbildung ein neues Lernfeld. Fortbildung kann da nicht mehr in erster Linie auswärtige Fortbildung des Spezialisten und Einzelkämpfers sein. Fortbildung muß dann eine gemeinsame Angelegenheit der ganzen Schule, auch der Eltern- und Schülervvertreter und

des Schulträgers sein. Pädagogische Klausurtagungen einer Schule über ihren inneren Zustand und über ihre Beziehungen zu ihrer unmittelbaren Umwelt könnten dabei am wirksamsten zum Fortkommen einer Schule beitragen.

Die „Erlaßfreie Schule“ entläßt nicht den Kultusminister aus seiner Pflicht, für die Schulen zu sorgen. Gerade die „Erlaßfreie Schule“ erfordert einige gewissermaßen ordnungspolitische Voraussetzungen. Der Kultusminister wird gemeinsam mit den Landesbehörden, den kommunalen Spitzenverbänden und Gebietskörperschaften, Schüler-, Eltern- und Personalvertretungen, den Berufsverbänden und mit anderen interessierten Verbänden und gesellschaftlichen Gruppen eine Reihe notwendiger Voraussetzungen schaffen müssen, damit die Gestaltungsfreiheit der „Erlaßfreien Schule“ in ihrer jeweiligen örtlichen Situation nicht der Bürokratie oder sonstwem zum Opfer fällt.

Es ist nicht anzunehmen, daß der Ansatz einer örtlich verantworteten „Erlaßfreien Schule“ von heute auf morgen verwirklicht werden kann. Die „Erlaßfreie Schule“ kann nicht einfach verordnet werden. Die Bereitschaft dazu muß herausgefordert werden und sich entwickeln können. Während die Schulverwaltung durch „Erlaßfreie Schulen“ von der Last vieler Einzelentscheidungen befreit wird, kann die Schulverwaltung sich den Schulen in verstärktem Maß stützend und beratend zuwenden, um auf diese Weise die Gleichwertigkeit der Schulverhältnisse im ganzen Land zu erreichen. Auch besondere Patenschaften und Partnerschaften zwischen Schulen mit zeitweisem Lehrer- und sogar Schüleraustausch können ausgleichend wirken.

Ich bitte um Nachsicht, daß ich auf das Thema Ihres Kongresses und das reiche Veranstaltungsangebot nicht eingegangen bin. Sie werden es mir aber nicht verübeln, wenn ich diesen Kongreß und diese würdige Versammlung zum Anlaß genommen habe, einen Stein ins Wasser zu werfen, der mir auf dem Herzen lag. Ich wäre dankbar, wenn die Diskussion auch in diesem Kreis dazu führt, daß vielen, die an der Schule leiden, ein Stein vom Herzen fällt.